

Canadian Journal of School Psychology

<http://cjs.sagepub.com/>

Implantation du Soutien au comportement positif (SCP) dans les écoles québécoises: Influence des directions d'écoles

Steve Bissonnette and Normand St-Georges

Canadian Journal of School Psychology 2014 29: 177 originally published online 16 July 2014

DOI: 10.1177/0829573514542219

The online version of this article can be found at:
<http://cjs.sagepub.com/content/29/3/177>

Published by:



<http://www.sagepublications.com>

On behalf of:



Official Journal of the
Canadian Association of School Psychologists

[Canadian Association of School Psychologists](#)

Additional services and information for *Canadian Journal of School Psychology* can be found at:

Email Alerts: <http://cjs.sagepub.com/cgi/alerts>

Subscriptions: <http://cjs.sagepub.com/subscriptions>

Reprints: <http://www.sagepub.com/journalsReprints.nav>

Permissions: <http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav>

Citations: <http://cjs.sagepub.com/content/29/3/177.refs.html>

>> [Version of Record](#) - Aug 11, 2014

[OnlineFirst Version of Record](#) - Jul 16, 2014

[What is This?](#)

Implantation du Soutien au comportement positif (SCP) dans les écoles québécoises: Influence des directions d'écoles

Canadian Journal of School Psychology
2014, Vol. 29(3) 177–194
© 2014 SAGE Publications
Reprints and permissions:
sagepub.com/journalsPermissions.nav
DOI: 10.1177/0829573514542219
cjs.sagepub.com



Steve Bissonnette¹ and Normand St-Georges¹

Abstract

This paper presents a first assessment of the implementation of Positive Behavioural Interventions and Supports (PBIS), translated into French as Soutien au comportement positif (SCP), in elementary and secondary schools in Quebec. The SCP proposes the establishment of a support system in terms of behaviour management throughout the school to create an environment conducive to learning. The results indicate that it is possible to implement SCP with fidelity in elementary and secondary schools in Quebec; however, fidelity of implementation seems to depend on the leadership of school principals.

Résumé

Cet article présente un premier bilan de l'implantation du système Positive Behavioural Interventions and Supports (PBIS), traduit en français sous le titre de Soutien au comportement positif (SCP), dans les écoles québécoises primaires et secondaires. Le SCP propose la mise en œuvre d'un système de soutien sur le plan de la gestion des comportements dans l'ensemble de l'école afin de créer un milieu propice à l'apprentissage. Les résultats démontrent qu'il est possible d'implanter le SCP avec fidélité tant dans les écoles du primaire que du secondaire ; toutefois, l'implantation avec fidélité semble tributaire du leadership des directions d'écoles.

Keywords

positive behavior support, leadership, school administrator, fidelity of implementation

¹Télé-Université (TÉLUQ) Québec (Québec)

Corresponding Author:

Steve Bissonnette, Télé-Université (TÉLUQ), 455, rue du Parvis, Québec (Québec) G1K 9H6 Canada.
Email: steve.bissonnette@teluq.ca

Dans notre société actuelle, le diplôme d'études secondaires constitue un minimum requis pour bénéficier des outils de développement, de formation et de spécialisation dont tout citoyen aura besoin sa vie durant. Au Canada, 20 % des jeunes de 15 à 19 ans ne fréquentent plus l'école, bien plus que les 15 % enregistrés dans les autres pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), révèle Statistique Canada (2010). Ainsi, malgré tous les efforts déployés et toutes les ressources consacrées au soutien à la persévérance scolaire, le système éducatif québécois échappe, bon an mal an, presque un jeune sur cinq (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2012). Par conséquent, il y a urgence d'agir afin de hausser, le plus rapidement possible, le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires. En 2009, le MELS a présenté une stratégie d'action intitulée « L'école, j'y tiens! », qui propose de hausser à 80 % le taux de diplomation des jeunes de moins de 20 ans d'ici 2020. Parmi les différentes pistes d'action proposées, il est recommandé d'intervenir prioritairement auprès de ceux dont les probabilités d'abandonner l'école sont très élevées, soit les élèves ayant accumulé des retards scolaires. Or, parmi les élèves ayant cumulé des retards scolaires, ce sont ceux ayant des troubles de comportement qui persèverent le moins (MELS, 2006) :

[L]es élèves ayant un trouble du comportement (TC) réussissent moins bien leur cheminement scolaire que ceux ayant une difficulté légère d'apprentissage (DLA) ou une difficulté grave d'apprentissage (DGA) : ils passent au total moins d'années en classe ordinaire et abandonnent leurs études plus tôt... Ceux ayant un TC sont deux fois moins nombreux que ceux ayant une DLA ou une DGA à obtenir un diplôme après cinq ans (p. 26).

Puisque les élèves ayant des difficultés comportementales sont ceux dont les probabilités d'abandonner leurs études sont les plus élevées, il devient alors essentiel d'implanter des systèmes d'intervention, fondés sur des données probantes, favorisant la prévention des difficultés de comportement.

Un examen attentif des différents systèmes de prévention des difficultés comportementales réalisé par Lapointe et Freiberg (2006) permet de constater que le système Positive Behavioural Interventions and Supports (PBIS), appliqué actuellement dans plus de 18 300 écoles primaires et secondaires étatsuniennes (Office of Special Education Programs on Positive Behavioral Interventions and Supports, 2013), est fondé sur des données probantes. En effet, plus d'une soixantaine d'études ont été publiées au sujet de ce système au cours des 15 dernières années, dont deux méta-analyses (Marquis et al., 2000; Solomon et al., 2012) qui ont démontré les effets positifs du système tant sur le plan comportemental que sur le plan du rendement scolaire. À ce sujet, Luiselli, Putnam, Handler et Feinberg (2005) ont démontré les effets bénéfiques du PBIS sur la diminution des expulsions de classe et des suspensions des élèves ainsi qu'une augmentation de leurs résultats aux épreuves standardisées de lecture (+ 18 centiles) et de mathématiques (+ 25 centiles). Par conséquent, la diminution des expulsions et suspensions fait en sorte que ces élèves bénéficient d'un temps d'enseignement plus élevé, et par ailleurs, ce temps d'enseignement supplémentaire semble favoriser leur apprentissage.

Notre groupe de recherche a participé, en collaboration avec les trois conseils scolaires ontariens de langue française de la région d'Ottawa, à la traduction du PBIS désigné en français sous le titre de Soutien au comportement positif (SCP) et à son implantation dans huit écoles de deux commissions scolaires québécoises de la région montréalaise. La présente étude vise à répondre à la question suivante : Est-il possible d'implanter avec fidélité, et ce selon les seuils visés par le School-wide Evaluation Tool (SET; Sugai, Lewis-Palmer, Todd, & Horner, 2001), le système SCP dans les écoles québécoises? Cet article présente brièvement le système SCP et ses composantes, et un premier bilan de son implantation en sol québécois.

Soutien au comportement positif (SCP)

Le SCP est un terme générique qui décrit un ensemble de stratégies et de procédures visant à améliorer les comportements des jeunes en utilisant des techniques systématiques, non punitives et proactives (Horner et al., 1990). Le SCP s'inscrit dans une perspective systémique dont les interventions sont fondées sur l'analyse fonctionnelle du comportement et la théorie de l'apprentissage social de Bandura (Sugai & Horner, 2009). Selon Bandura (1976), l'apprentissage se fait par l'observation d'autrui : « les individus sont capables d'apprendre ce qu'il faut faire à partir d'exemples vus, au moins de façon approximative, avant de produire le comportement. Cela leur permet d'éviter beaucoup d'épreuves inutiles » (p. 29). Les individus, ne disposant pas de répertoires innés de comportements, ont besoins d'exemples pour apprendre. « La plupart des comportements humains sont appris par observation au moyen du modelage » (p. 29). Le modelage détermine ainsi l'apprentissage grâce à sa fonction d'information. Afin de favoriser l'apprentissage des comportements, Bandura (2003) propose également diverses stratégies telles que la structuration des activités en termes explicites; l'utilisation de modèles reproduisant les comportements à apprendre; et la répétition des démonstrations afin de promouvoir le transfert des acquis, traduire les efforts en termes de récompenses et favoriser l'influence positive des pairs. Ces stratégies sont les fondements même du SCP.

Le SCP propose la mise en œuvre d'un système de soutien sur le plan de la gestion des comportements dans l'ensemble de l'école afin de créer et de maintenir un milieu propice à l'apprentissage. Le système préconise la mise en œuvre d'une approche à l'échelle de l'école dans laquelle on prend les devants en matière de discipline et on se fonde sur l'idée que les comportements attendus sont définis précisément, enseignés explicitement au même titre que les matières académiques et renforcés systématiquement. De plus, un continuum d'interventions est proposé afin de répondre efficacement aux problématiques comportementales et de renforcer l'acquisition des comportements préalablement enseignés. Le système encourage chaque école à déterminer ses propres besoins en recueillant et en analysant de façon systématique des données sur les problèmes comportementaux rencontrés et en faisant en sorte que le personnel travaille en équipe pour élaborer une approche cohérente et positive de la discipline dans l'école. Plus spécifiquement, le système SCP implique la mise en œuvre de dix composantes qui sont présentées dans les

paragraphes suivants : 1. engagement formel du personnel scolaire (enseignants et non enseignants), 2. création d'une équipe SCP et autoévaluation des mesures mises en place, 3. identification des valeurs, 4. attentes comportementales, 5. enseignement explicite des attentes comportementales, 6. élaboration d'un système de renforcements, 7. continuum d'interventions ciblant les différentes problématiques comportementales, 8. compilation et analyse des données comportementales, 9. fonction des comportements et 10. présence d'un entraîneur externe et soutien de la commission scolaire.

Composantes du SCP

Engagement formel du personnel scolaire (enseignants et non enseignants). La direction d'école est un partenaire essentiel à l'implantation du système. À la suite d'une présentation du SCP par un entraîneur externe, la direction s'engage formellement à participer et à soutenir la mise en œuvre du système. Cet engagement obtenu, le système est alors présenté au personnel scolaire de l'école (enseignants et non enseignants), qui devra faire de même. En effet, le système sera implanté seulement si 80 % et plus du personnel scolaire s'engage dans la mise en œuvre du système d'une durée minimale de trois ans.

Création d'une équipe SCP et autoévaluation des mesures mises en place. Les engagements obtenus, une équipe SCP est ensuite formée afin d'implanter le système dans son intégralité. Cette équipe, composée de la direction et de quelques membres représentatifs du personnel scolaire, recevra une formation de 4 à 5 jours par un entraîneur externe afin de mettre en œuvre le système. De plus, l'équipe formée et tous les membres du personnel scolaire complètent un questionnaire standardisé, le Effective Behavior Support Survey (Sugai, Horner, & Todd, 2000), traduit et adapté en français, faisant l'inventaire des diverses mesures mises en place dans l'école sur le plan disciplinaire. À la suite de l'implantation du système, l'équipe SCP se rencontre mensuellement afin d'évaluer et d'analyser le système et les données comportementales s'y rattachant.

Identification des valeurs. Lors de la formation fournie à l'équipe SCP, cette dernière identifie de 3 à 5 valeurs qui seront prônées par l'école auprès des élèves, des membres du personnel et des parents. Nous recommandons d'identifier un maximum de 3 valeurs car celles-ci seront ensuite traduites en attentes comportementales pour chacune des aires de vie de l'école.

Attentes comportementales. Les valeurs identifiées sont transposées en attentes comportementales observables et formulées positivement par l'équipe SCP, et ce pour toutes les aires de vie de l'école (par exemple, les classes, les corridors, la cafétéria). Par exemple, dans les classes, la valeur du respect sera démontrée en levant la main pour demander le droit de parole. Le travail permet d'élaborer une matrice comportementale qui devient alors le code de vie de l'école. Ainsi tous les comportements

attendus des élèves sont identifiés précisément. Ces comportements seront ensuite enseignés explicitement par le personnel scolaire.

Enseignement explicite des attentes comportementales. À l'aide de l'entraîneur externe, l'équipe SCP élabore des leçons destinées au personnel scolaire afin d'assurer et d'harmoniser l'enseignement explicite des attentes comportementales auprès de tous les élèves. Ainsi, dans chacune des aires de vie de l'école, les élèves reçoivent un enseignement explicite (c.-à-d. le modelage, la pratique guidée, la pratique autonome) des comportements attendus en lien avec les différentes valeurs adoptées par l'école. De plus, ces attentes comportementales sont affichées dans chacune des aires de vie de l'école afin de rappeler aux élèves et au personnel scolaire les comportements souhaités.

Élaboration d'un système de renforcements. Quoique fortement critiqué par certains chercheurs comme ayant un effet délétère sur la motivation intrinsèque des élèves (Chouinard & Archambault, 1998; Decy & Ryan, 1985), un système de renforcements est élaboré par l'équipe SCP afin de reconnaître, valoriser et encourager les comportements enseignés. Il importe de préciser qu'un comportement positif qui n'est suivi d'aucun renforcement de la part de l'adulte a toutes les chances de ne pas se reproduire (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2006; Sugai & Horner, 2002).

Ainsi, de nombreux chercheurs considèrent que les critiques formulées au sujet des systèmes de renforcements constituent une surgénéralisation fondée sur une série très limitée de circonstances (Akin-Little & Little, 2004; Cameron, 2001; Cameron, Banko, & Pierce, 2001; Cameron, Pierce, Banko, & Gear, 2005; Paquet & Clément, 2008; Pierce, Cameron, Banko, & So, 2003; Reder, Stephan, & Clément, 2007; Reiss, 2004, 2005). Ces chercheurs ont démontré les effets positifs des systèmes de renforcements lorsqu'ils sont appliqués adéquatement lors de l'acquisition des comportements attendus. Par exemple, l'étude de Reder, Stephan et Clément (2007), réalisée en milieu scolaire, démontre « qu'il n'existe pas d'effet délétère des récompenses sur la motivation intrinsèque des enfants à se comporter selon les règles de classe » (p. 165). La recherche de Akin-Little et Little (2004) démontre des résultats comparables : « [r]esults indicated that the introduction of a token reinforcement program contingent on the occurrence of rule compliance had no detrimental effect on their rule compliant behavior following the withdrawal of the token procedure [les résultats démontrent que la mise en œuvre d'un système à économie de jetons qui consiste à donner des jetons lors de bons comportements n'a pas d'effet délétère, même après le retrait du système] » (p. 179). Les bénéfices apportés par une procédure de renforcement résident en outre dans le fait de favoriser le sentiment de compétence chez les jeunes qui reçoivent en général peu de renforcements positifs (Reder et al., 2007).

Continuum d'interventions ciblant les différentes problématiques comportementales. Renforcer positivement les comportements attendus ne signifie pas, pour autant, qu'il faille éviter d'intervenir face aux problèmes comportementaux rencontrés. Au contraire, lors de la formation fournie à l'équipe SCP, celle-ci élabore une classification

des comportements problématiques allant de mineur à majeur. Cette classification permet d'identifier explicitement les comportements problématiques qui sont gérés exclusivement par les enseignants et ceux gérés par la direction de l'école ou le responsable de l'encadrement des élèves. Ainsi, les comportements problématiques mineurs (par exemple, ne pas avoir le matériel requis) sont gérés par le personnel enseignant et les comportements problématiques majeurs (par exemple, une empoignade) sont gérés par la direction de l'école ou le responsable de l'encadrement des élèves. À cette classification s'ajoute un menu de conséquences et d'interventions possibles face aux différentes problématiques comportementales énumérées. Ce travail permet d'harmoniser au sein de l'école des interventions comportementales cohérentes et efficaces, et d'éviter que des élèves soient retirés de classe sans motif préalablement déterminé et autorisé.

Compilation et analyse des données comportementales. Des rapports d'incidents disciplinaires sont élaborés par l'équipe SCP afin que le personnel scolaire (enseignants et non enseignants) puisse noter les comportements problématiques mineurs et majeurs rencontrés. Les rapports complétés et le nombre de renforcements positifs attribués aux élèves sont compilés et analysés mensuellement par l'équipe SCP, à l'aide d'un outil informatisé et sous la supervision de l'entraîneur externe, afin de dresser un portrait de l'école sur le plan comportemental. L'analyse comportementale effectuée permet d'obtenir des renseignements précis sur la gestion des comportements au sein de l'école. Elle permet également d'élaborer efficacement un plan d'action en fonction des problématiques identifiées. Les données comportementales sont analysées ainsi à tous les mois.

Fonction des comportements. Malgré la mise en place des différentes composantes décrites précédemment, certains élèves continueront à démontrer des comportements inadéquats. Sous la supervision étroite de l'entraîneur externe et à la lumière des renseignements disponibles, l'équipe SCP réfléchit aux fonctions de ces comportements (par exemple, évitement d'une tâche, obtention de l'attention des pairs) et aux motifs pouvant les expliquer. Les réponses trouvées servent ensuite à formuler des hypothèses de solution aux difficultés rencontrées. L'équipe SCP gère ainsi les problèmes comportementaux selon un processus établi de résolution de problème. De plus, l'ensemble du personnel scolaire est sensibilisé à l'évaluation fonctionnelle du comportement.

Présence d'un entraîneur externe et soutien de la commission scolaire. La présence d'un entraîneur externe est essentielle à la mise en œuvre des diverses composantes du système. L'accompagnement soutenu de l'équipe SCP et du personnel scolaire par un entraîneur externe sur le plan comportemental est indispensable au succès d'un tel système. En fonction des problématiques identifiées, cette personne peut, selon les besoins, fournir de la formation à l'équipe SCP et aux membres du personnel scolaire (par exemple, la gestion de classe efficace, la gestion des comportements difficiles, l'évaluation fonctionnelle des comportements). De plus, une personne-ressource, un conseiller pédagogique ou un professionnel, est désignée par la commission scolaire

afin d'accompagner l'entraîneur externe dans toutes ses activités avec les écoles participantes, et ce dans le but de mieux connaître le système et éventuellement elle-même accompagner de nouvelles écoles intéressées par le SCP.

En plus des différentes composantes présentées, des interventions supplémentaires et plus ciblées sont nécessaires afin de répondre adéquatement aux besoins particuliers de certains élèves. On estime que la mise en œuvre des différentes composantes du système SCP permet à la majorité des élèves ($\pm 80\%$) d'adopter les comportements souhaités. Par contre, un pourcentage appréciable des élèves ($\pm 20\%$) aura besoin d'une aide supplémentaire et ciblée. Ainsi, pour éviter que des difficultés légères sur le plan comportemental deviennent sévères, on recommande de mettre en œuvre un modèle de réponse à l'intervention (RAI) comme cela se fait en lecture (MELS, 2011). Dans la section suivante, nous présentons un bilan de l'implantation du SCP dans les écoles québécoises.

Méthodologie

Écoles participantes

Huit écoles ($n = 8$) issues de deux commissions scolaires de la région montréalaise ont participé à l'étude : six écoles primaires régulières ($n = 6$) dont le nombre d'élèves varie entre 117 et 515, une école secondaire spécialisée ($n = 1$) s'adressant uniquement à des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation qui compte 160 étudiants et une école secondaire régulière ($n = 1$) ayant une population de 842 élèves offrant uniquement des cours de 1^{er} cycle (secondaires 1 et 2 seulement) régulier et d'adaptation scolaire. Ces écoles sont localisées dans divers quartiers dont les indices de milieu socio-économiques (IMSE) varient de 5 à 10 (voir Tableau 1). L'indice de milieu socio-économique (IMSE) est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice), et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice). Plus l'indice est élevé moins le milieu est favorisé.

Toutes les écoles participantes ont assisté à une présentation du SCP et ont voté en faveur de la mise en œuvre du système avec un résultat minimal de 80 %. Une école primaire a implanté le système SCP au cours de l'année scolaire 2010-2011 et les sept autres écoles l'ont implanté au cours de l'année scolaire 2011-2012.

Soutien fourni aux écoles

Des équipes SCP ont été formées dans chacune des écoles participantes. Un entraîneur externe et une personne-ressource désignée par la commission scolaire (une conseillère pédagogique) ont donné à ces équipes une formation de 4 à 5 jours au cours de l'année scolaire précédant la mise en œuvre du système (mai à juin). Au cours de ces journées de formation, ils ont présenté les composantes essentielles à l'implantation du système. Ainsi, les équipes ont déterminé leurs valeurs et formulé leurs attentes

Tableau 1. Caractéristiques des écoles participantes.

Écoles	No d'élèves	No d'enseignants	No de directions d'écoles	IMSE
Primaire 1	313	22	1	6
Primaire 2	134	12	1	9
Primaire 3	516	32	2	5
Primaire 4	377	26	1	5
Primaire 5	425	28	1	6
Primaire 6	117	11	1	10
Secondaire 1	842	80	3	9
Secondaire 2	160	18	2	6

comportementales pour chacun des aires de vie de l'école. Elles ont créé leurs matrices comportementales, leurs plans de leçons d'enseignement explicite, leurs affiches, leurs systèmes de renforcements positifs et leurs systèmes de gestion des écarts de conduite sous la supervision étroite de l'entraîneur externe.

Les écoles ont également bénéficié d'une rencontre mensuelle avec l'entraîneur externe SCP et une personne-ressource de la commission scolaire tout au long de l'année scolaire. Lors de ces rencontres, il a été question des forces du système et des difficultés éprouvées, ainsi que de solutions. De plus, des formations ponctuelles répondant aux besoins de chaque école ont été offertes à l'ensemble des membres du personnel. En somme, les écoles ont bénéficié d'un accompagnement soutenu tout au long de l'année scolaire.

Instruments de mesure utilisés

Afin d'évaluer la mise en œuvre du SCP dans les écoles québécoises, nous avons utilisé le SET (Sugai, Lewis-Palmer, Todd, & Horner, 2001) que nous avons traduit en français, car il s'agit de l'instrument le plus souvent employé pour mesurer la fidélité d'implantation du système dans un contexte de recherche. Le SET permet de mesurer la fidélité d'implantation du SCP au moyen d'entrevues et d'observations, ainsi qu'en vérifiant certains documents importants tel que la présence des affiches indiquant les valeurs de l'école et les attentes comportementales (Horner et al., 2004). Il comprend 28 items qui sont inclus dans 7 échelles (voir Tableau 2) représentant les composantes essentielles à l'implantation du SCP. Deux résultats précis permettent d'examiner la fidélité d'implantation du système SCP : l'indice spécifique et l'indice global. Les seuils minimaux recherchés pour considérer l'implantation comme réussie à ces deux indices sont de 80 % (Sugai et al., 2001).

Une étude menée sur le SET a démontré qu'il présente de bonnes qualités psychométriques en termes de fidélité et de validité (Horner et al., 2004; Vincent, Spaulding, & Tobin, 2010). Toutefois, l'étude de Vincent et ses collaborateurs (2010) a démontré que l'instrument semble plus approprié pour mesurer l'implantation du système dans les écoles primaires que secondaires. En effet, les échelles 2 (Enseignement des

Tableau 2. Les composantes essentielles évaluées par le SET.

Échelles	Résultats	Pourcentage
1. Définition des valeurs et des attentes comportementales	/4	
2. ^a Enseignement des attentes comportementales	/10	
3. Système de renforcements	/6	
4. Système de gestion des écarts de conduite	/8	
5. Compilation et analyse des données	/8	
6. Gestion	/16	
7. Appui de la commission scolaire	/4	
^b Indice global		/7

^aIndice spécifique obligatoire.

^bIndice global (moyenne des scores moyens obtenus à chaque échelle).

attentes comportementales) et 6 (Gestion) du SET montrent une consistance interne des items moins élevée pour évaluer l'implantation dans les écoles secondaires.

Afin de repousser cette limite de l'instrument, nous avons ajouté, pour compléter les résultats du SET dans les deux écoles secondaires de notre étude, des informations descriptives provenant de deux sources : (a) la consultation des rapports mensuels produits par les équipes SCP tout au long de l'année scolaire et (b) les informations fournies par l'entraîneur externe chargé de l'accompagnement annuel des écoles lors d'un entretien semi-dirigé. Un rapport est complété à chacune des rencontres mensuelles des équipes SCP (10 rencontres annuelles). Le rapport complété est un compte rendu des contenus qui ont été traités lors de ces rencontres sont : le fonctionnement actuel du système, les bons coups réalisés, les obstacles et les défis à relever, l'analyse des données comportementales et les prochaines actions à entreprendre. Les questions posées à l'entraîneur externe lors de l'entretien semi-dirigé pour chacune des deux écoles secondaires sont les suivantes : 1. Globalement, comment se déroule l'implantation du SCP dans cette école? 2. Quels sont les aspects positifs observés à cette école? 3. Quels sont les obstacles et les défis à relever à cette école? 4. Avez-vous d'autres commentaires à ajouter au sujet de cette école? (voir Annexe 2).

L'administration du SET a été réalisée par l'entraîneur externe SCP dans les huit écoles participantes entre les mois de février et juin, lors de leur première année d'implantation, soit en 2010-2011 ou 2011-2012. La passation du SET a été effectuée en fonction des disponibilités des directions d'écoles et des personnes-ressources des commissions scolaires. La consultation des rapports mensuels pour chacune des écoles secondaires et l'entretien semi-dirigé avec l'entraîneur externe ont été réalisés en juin 2012, à la fin de l'année scolaire en cours, et ce par le chercheur principal de la présente étude.

Résultats

Tel que mentionné précédemment, les résultats du SET doivent être interprétés sur deux plans, soit par rapport à l'indice global et à l'indice spécifique. Par conséquent,

Tableau 3. Résultats au SET.

Items	Écoles primaires (%)						Écoles secondaires (%)	
	1	2	3	4	5	6	1 ^a	2 ^b
1. Définition des valeurs et des attentes comportementales	75	100	50	100	100	100	75	100
2. Enseignement des attentes comportementales	70	80	70	80	100	100	70	80
3. Système de renforcements	100	100	100	100	100	100	100	100
4. Système de gestion des écarts de conduite	62,50	50	62,50	50	62,50	62,50	62,50	50
5. Compilation et analyse des données	100	37,50	62,50	75	75	87,50	50	87,50
6. Gestion	75	81,25	68,75	81,25	75	81,25	75	75
7. Appui de la commission scolaire	100	100	100	100	100	100	100	100
Indice global	83,20	78,40	73,40	83,75	87,50	90,20	76	84,60

^aL'école secondaire désignée 1 est celle qui offre des cours de 1^{er} cycle à ses 842 étudiants.

^bL'école secondaire désignée 2 est un établissement spécialisé qui accueille 160 élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et de comportement.

les écoles qui obtiennent 80 % pour les deux indices mettent en application l'initiative SCP au sein de leur école avec une bonne fidélité d'implantation. Le tableau 3 fournit une synthèse des résultats obtenus par les écoles dans le cadre du SET.

Indice global

En observant les résultats obtenus à l'indice global, cinq écoles sur huit atteignent le seuil visé de 80 %, soit quatre écoles primaires (les écoles désignées 1, 4, 5 et 6) et une école secondaire (l'école désignée 2). En revanche, deux écoles primaires (les écoles désignées 2 et 3) et une école secondaire (l'école désignée 1) ne remplissent pas le critère de 80 % pour l'indice global. Toutefois, les résultats de ces dernières sont sensiblement près du critère visé de 80 %; ils varient entre 73,4 % et 78,4 %.

Indice spécifique

En ce qui concerne les résultats obtenus pour l'indice spécifique, ceux de trois écoles sont inférieurs au seuil visé de 80 %, soit des résultats similaires de 70 % (les écoles primaires désignées 1 et 3, et l'école secondaire désignée 1). Toutefois, les résultats de ces dernières sont sensiblement près du critère visé de 80 %. Inversement, cinq écoles,

dont quatre écoles primaires (les écoles désignées 2, 4, 5 et 6) et une école secondaire (l'école désignée 2), ont atteint ou dépassé le seuil visé de 80 %.

Indices global et spécifique

À la lecture de ces résultats, on peut conclure que quatre écoles sur huit (50 %) obtiennent des résultats égaux ou supérieurs au seuil visé de 80 %, tant pour l'indice global que spécifique. Ces écoles ont donc mise en œuvre avec fidélité le système SCP. Toutefois, il faut noter que les résultats obtenus par les autres écoles pour ces deux indices sont tous égaux ou supérieurs à 70 %. Puisqu'ils sont sensiblement près des seuils minimaux de 80 %, ces résultats sont prometteurs.

Il importe de noter que les résultats observés aux échelles 4 (Système de gestion des écarts de conduite) et 5 (Compilation et analyse des données) du SET sont les plus faibles pour l'ensemble des écoles ayant participé au projet (voir Tableau 3). Ces composantes sont directement liées aux responsabilités de la direction de l'école et de son équipe de gestion, telles qu'elles sont mesurées par la composante 6 (Gestion), qui présente également des résultats parmi les plus faibles. En effet, la direction de l'école, de par son leadership, a un rôle important à jouer en ce qui concerne l'implantation de ces deux éléments du système SCP. De plus, les échelles 3 (Système de renforcements) et 7 (Appui de la commission scolaire) semblent être peu discriminatives puisque toutes les écoles ont obtenu un résultat de 100 %. Les résultats obtenus à ces deux échelles semblent attribuables au soutien de l'entraîneur externe et à l'appui des deux commissions scolaires.

Données descriptives pour les deux écoles secondaires

La consultation des rapports mensuels pour chacune des écoles secondaires et les informations fournies par l'entraîneur externe lors de l'entretien semi-dirigé réalisé par le chercheur principal renforcent partiellement les résultats obtenus de ces écoles au SET. Ainsi les rapports mensuels et les informations fournies par l'entraîneur externe démontrent une mise en œuvre réussie seulement pour l'école secondaire désignée 2. Toutefois, les rapports mensuels et les informations fournies par l'entraîneur externe concernant l'école secondaire désignée 1 démontrent des difficultés plus importantes que les résultats obtenus au SET (indice global = 76 % et indice spécifique = 70 %). Alors que les résultats du SET démontrent une implantation proche des seuils visés, les informations descriptives recueillies démontrent plutôt une implantation très difficile à réaliser, et ce en particulier avec la direction de l'école et son équipe d'encadrement (directions adjointes et professionnels non enseignants). Faut-il rappeler que le SET semble plus approprié pour mesurer l'implantation du système dans les écoles primaires que secondaires. Les échelles 2 (Enseignement des attentes comportementales) et 6 (Gestion) de cet outil d'évaluation démontrent une consistance interne des items moins élevée pour évaluer l'implantation dans les écoles secondaires. Lors de l'entretien réalisé avec l'entraîneur externe, ce dernier a tenu à nous préciser que globalement l'implantation réussie du SCP, tant dans les écoles primaires que secondaires, lui semblait être

largement attribuable au leadership des directions d'écoles. Ce constat se confirme par l'analyse des rapports mensuels des deux écoles secondaires.

Discussion

La présente étude visait à déterminer s'il était possible d'implanter le système SCP dans les écoles québécoises en obtenant des résultats de fidélité d'implantation égaux ou supérieurs à 80 %, tant pour l'indice global que spécifique du SET. Les résultats obtenus indiquent que 50 % des écoles participantes ont implanté le système SCP avec une bonne fidélité. Les informations descriptives recueillies renforcent également, quoique plus nuancées, ces résultats pour les écoles secondaires. Or, ces résultats sont inférieurs à ceux observés dans les études étatsuniennes. En effet, la recherche de Frank et ses collaborateurs (2009), qui ont analysé les données provenant de 890 écoles aux États-Unis, démontre qu'en moyenne 61 % des écoles ayant reçu une formation sur le PBIS ont obtenu au SET des résultats égaux ou supérieurs aux seuils d'implantation visés durant leur première année de mise en œuvre. En contexte québécois, seulement 50 % des écoles ont implanté le SCP avec fidélité, et ce malgré un accompagnement soutenu tout au long de l'année scolaire par un entraîneur externe et une personne-ressource de chacune des commissions scolaires, alors que les écoles étatsuniennes bénéficient, en général, de peu d'accompagnement et de ressources de ce type.

Les résultats des écoles québécoises ayant une implantation réussie semblent attribuables, particulièrement dans les écoles secondaires, au leadership des directions, tels qu'exprimés par l'entraîneur externe et la consultation des rapports mensuels. En effet, les résultats des écoles ayant une implantation réussie à l'échelle 6 (Gestion) du SET varient de 75 % à 81,25 % pour un résultat moyen de 78,13 % alors que celui des écoles n'ayant pas une implantation réussie est de 75 %. De plus, ce résultat moyen de 75 % pour les écoles ayant une implantation non réussie doit être relativisé à la baisse compte tenu des informations descriptives recueillies dans l'école secondaire désignée 1. Ces résultats rejoignent ceux présentés par Handler et ses collaborateurs (2007) :

[s]chools with at least one administrator who met at least 80% of the "Leadership" factors (e.g., administrator has convened a representative team, administrator is an active member of leadership team, meetings occur regularly) realized higher levels of overall SWPBS plan implementation (83 vs. 66%)... Therefore, when administrators participated in and monitored implementation of SWPBS practices, there was an increased likelihood that these practices would be implemented with fidelity by other staff. [les écoles ayant au moins un administrateur qui a rencontré au moins 80 % des facteurs associés à la mesure du leadership (par exemple, l'administrateur a constitué une équipe représentative, l'administrateur est un membre actif de l'équipe SCP, les rencontres sont réalisées mensuellement) démontrent un niveau plus élevé d'implantation du SCP (83 % vs 66 %)... ; donc quand les administrateurs participent dans l'implantation et le suivi des pratiques SCP, il y avait une plus forte probabilité que ces pratiques seraient implantées avec fidélité par les autres membres du personnel] (p. 35-36)

Les résultats de cette étude rejoignent également ceux présentés par Edmonds (1979), il y a plus de 30 ans, dans une synthèse de recherches sur l'efficacité des écoles qui montre qu'une école ne peut être efficace sans que sa direction exerce un leadership fort. Cette affirmation rejoint également les conclusions de la National Foundation for Educational Research (NFER), dans une revue de recherche déposée en 2012, sur les facteurs qui ont le plus d'influence sur les pratiques enseignantes. En effet, selon la NFER : « Ceci était le premier thème qui a émergé de notre recension et nous avons trouvé qu'un changement positif requiert un leadership fort » (Maughan, Teeman, & Wilson, 2012, p. 2). Par conséquent, une implantation réussie du SCP semble facilitée par une direction d'école possédant de bonnes qualités de leadership.

Limites

La présente étude indique quelques limites qu'il importe de souligner. L'une de ces limites concerne le petit nombre d'écoles impliquées. Les résultats sont susceptibles de varier avec la participation d'un nombre d'écoles plus élevé. Une seconde limite est la date de passation du SET. En effet, dans certaines écoles, le SET a été administré plus tôt (février) durant l'année scolaire. Une passation en fin d'année seulement (juin) pourrait également faire varier les résultats obtenus et montrerait alors une implantation sur une période de 10 mois (une année scolaire). Une troisième limite concerne le choix d'instrument de mesure, le SET. Faut-il rappeler que l'étude de Vincent et ses collaborateurs (2010) indique que le SET semble plus approprié pour mesurer l'implantation dans les écoles primaires que secondaires. Afin de repousser les différentes limites indiquées précédemment, nous avons ajouté des informations descriptives complémentaires pour les écoles secondaires provenant de la consultation des rapports mensuels produits par chacune des équipes SCP et d'un entretien semi-dirigé avec l'entraîneur externe.

Futures recherches

Quoique l'évaluation de l'implantation du SCP en milieu scolaire soit possible avec le SET, les résultats suggèrent que l'ajout systématique d'informations descriptives (la consultation des rapports mensuels et l'entretien semi-dirigé avec l'entraîneur externe) est indispensable afin d'avoir un portrait de situation le plus complet possible des écoles, et ce tant dans les écoles secondaires que les écoles primaires.

Conclusion

Les élèves ayant des troubles de comportement sont ceux dont les probabilités de quitter l'école sans un diplôme d'études secondaires sont les plus élevées (MELS, 2006). Par conséquent, il est urgent de mettre en place des interventions préventives auprès des élèves à risque de manifester des difficultés comportementales. À ce sujet, le système PBIS ou SCP nous semble tout indiqué, comme le soulignent également Lapointe et Freiberg (2006).

Quoique réalisée dans un petit nombre d'écoles, cette étude démontre qu'il est possible d'implanter le SCP avec fidélité dans les écoles québécoises, tant au secteur

primaire que secondaire, mais que cette implantation semble tributaire du leadership des directions d'écoles. Toutefois, des recherches subséquentes sont nécessaires afin d'évaluer l'implantation du SCP dans un plus grand nombre d'écoles et d'examiner les effets de ce système sur le nombre d'expulsions et suspensions, ainsi que le rendement scolaire des élèves.

Étant donné l'influence de la direction d'école sur la fidélité d'implantation du système SCP, particulièrement au niveau secondaire, il serait impératif de mesurer le leadership de celle-ci avant d'implanter un tel système. De plus, il serait préférable de ne pas implanter le système SCP lorsqu'une direction d'école a un faible leadership et qu'il faille d'abord et avant tout développer le leadership de cette dernière. Cette recommandation rejoint celle formulée par Handler et ses collaborateurs (2007) qui ont démontré que les écoles doivent examiner certains facteurs avant de décider d'implanter un tel système. Or, parmi ces facteurs, on retrouve le soutien et le leadership de la direction d'école. À l'instar d'Edmond (1979), il est important de souligner, à nouveau, qu'une école ne peut être efficace sans que la direction qui s'y trouve ait un leadership fort. Procéder ainsi, augmentera les probabilités d'implanter le SCP avec fidélité dans les écoles québécoises pouvant ainsi réduire les problèmes de comportement des élèves, influencer positivement le climat des écoles et favoriser éventuellement la réussite de ceux-ci.

Declaration of Conflicting Interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Annexe I

Compte rendu des rencontres mensuelles comité SCP

Date :

Membres du comité SCP	Poste occupé à l'école	P (présent) A (absent)

Dates de rencontre du comité SCP :

Année scolaire 2010-2011

Dates des rencontres du comité SCP	Dates des réunions du personnel avec composante SCP

Sujets de discussion :

Notes

1. Retour sur la rencontre précédente
2. Mise à jour du fonctionnement du projet
3. Les bons coups
4. Obstacles/défis rencontrés
5. Analyse des données (tableaux à la fin du document)
6. Activités à venir

Actions suite à la rencontre :

Sujet	Action proposée	Responsable	Date de départ	Date butoir	Mode d'évaluation des résultats
-------	-----------------	-------------	----------------	-------------	---------------------------------

Varia :

Analyse mensuelle des données :

Il est souhaitable qu'un des membres du comité complète les informations suivantes avant la rencontre.

Analyse primaire :

Nombre d'incidents

Où

Quels endroits

Quand

Quels moments de la journée ou lors de quelles activités

Quoi

Quels types de comportements

Nombre de renforcements

Ratio (4:1)

Prise de décisions :

Stratégies préventives

Enseignement

Renforcement des comportements appropriés

Annexe 2

Grille d'entretien semi-dirigé à l'attention de l'entraîneur externe SCP

Nous allons faire un entretien d'une trentaine de minutes concernant votre accompagnement à l'école secondaire X. Je vais donc vous poser quatre questions auxquelles

vous pouvez choisir de répondre ou non. Notre objectif n'est pas de vous juger et il importe de savoir qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Les questions sont volontairement larges pour vous laisser répondre ce que vous souhaitez sans vous influencer. Répondez le plus spontanément et le plus sincèrement possible.

Avant de commencer, avez-vous des questions?

1. Globalement, comment se déroule l'implantation du SCP dans cette école?
2. Quels sont les aspects positifs observés à cette école?
3. Quels sont les obstacles et les défis à relever à cette école?
4. Avez-vous d'autres commentaires à ajouter au sujet de cette école?

Références

- Akin-Little, K., Eckert, T., Lovett, B., & Little, S. (2004). Extrinsic reinforcement in the classroom: Bribery or best practice [Renforcement extrinsèque dans la salle de classe: La corruption ou les meilleures pratiques]. *School Psychology Review*, 33, 344-362.
- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Pierre Mardaga Editeur.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: Éditions De Boeck Université.
- Cameron, J. (2001). Negative effects of reward on intrinsic motivation—a limited phenomenon: Comment on Deci, Koestner, and Ryan [Les effets négatifs de la récompense sur la motivation intrinsèque, un phénomène limité: Commentaire sur Deci, Koestner, et Ryan]. *Review of Educational Research*, 71, 29-42.
- Cameron, J., Banko, K.M., & Pierce, W.D. (2001). Pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: The myth continues [Effets négatifs envahissants des récompenses sur la motivation intrinsèque: Le mythe continue]. *The Behavior Analyst*, 24, 1-44.
- Cameron, J., Pierce, W., Banko, K., & Gear, A. (2005). Achievement-based rewards and intrinsic motivation: A test of cognitive mediators [Résultats basés sur les récompenses et motivation intrinsèque: Un test de médiateurs cognitifs]. *Journal of Educational Psychology*, 97, 641-655.
- Chouinard, R., & Archambault, J. (1998). Trois bonnes raisons pour ne pas installer de systèmes de récompenses en classe. *Apprentissage et socialisation*, 18, 47-55.
- Paquet, A., & Clément, C. (2008). Concepts clefs dans l'application des programmes d'économie de jetons en institution d'accueil et de soin pour l'enfant et l'adolescent. *Revue Francophone de Clinique Comportementale et Cognitive*, XIII (3), 25-31.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* [La motivation intrinsèque et l'autodétermination dans le comportement humain]. New York, NY : Plenum Press.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor [Les écoles efficaces pour les populations urbaines pauvres]. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Frank, J. L., Horner, R. H., & Anderson, C. M. (2009). *Influence of school level socioeconomic status and racial diversity on schoolwide positive behaviour support implementation* [Influence du statut socio-économique au niveau de l'école et de la diversité raciale sur la mise en œuvre du Soutien au comportement positif]. Evaluation brief. Educational and Community Supports, University of Oregon, Eugene, Oregon.
- Handler, M., Rey, J., Connell, J., Thier, K., Feinberg, A., & Putnam, R. (2007). Practical considerations in creating school-wide positive behavior support in public schools [Considérations

- pratiques dans la mise en œuvre du Soutien au comportement positif dans les écoles publiques]. *Psychology in Schools*, 44, 29-39.
- Horner, R. H., Dunlap, G., Koegel, R. L., Carr, E. G., Sailor, W., & Anderson, J. (1990). Toward a technology of nonaversive behavior support [Vers une technologie de soutien au comportement non aversive]. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15, 125-132.
- Horner, R., Todd, A., Lewis-Palmer, T., Irvin, L. K., Sugai, G., & Bolland, J. (2004). The School-wide Evaluation Tool (SET): A research instrument for assessing school-wide positive behavior supports [L'outil d'évaluation (SET) : Un instrument de recherche pour évaluer le Soutien au comportement positif dans toute l'école]. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6, 3-12.
- Lapointe, M. L., & Freiberg, H. J. (2006). Indiscipline, conflits et violence à l'école: Pistes nord-américaines. *Vie pédagogique*, 141, 1-4.
- Luiselli, J. K., Putnam, R. F., Handler, M. W., & Feinberg, A. B. (2005). Whole-school Positive Behavior Support: Effects on student discipline problems and academic performance [Le Soutien au comportement positif dans l'école entière: Effets sur les problèmes de discipline des élèves et le rendement scolaire]. *Educational Psychology*, 25, 183-198.
- Marquis, J. G., Horner, R. H., Carr, E. G., Turnbull, A. P., Thompson, M., Behrens, G. A. et al. (2000). A meta-analysis of positive behavior support. In R. M. Gersten, E. P. Schiller & S. Vaughn (dir.), *Contemporary special education research : Syntheses of the knowledge base on critical instructional issues [La recherche contemporaine en éducation spécialisée: Synthèses des connaissances basées sur les questions critiques en pédagogie]* (p. 137-178). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2006). *Les troubles de comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Maughan, S., Teeman, D., & Wilson, R. (2012). *What Leads to Positive Change in Teaching Practice [Ce qui mène à des changements positifs dans les pratiques enseignantes]* (NFER Research Programme: Developing the Education Workforce). Slough: NFER
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire. Analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *L'école, j'y tiens!: Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2012*. Québec : Gouvernement du Québec.
- OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports: Effective Schoolwide interventions (2013). *Schools that are implementing SWPBIS and counting! [Les écoles qui mettent en œuvre SCP et qui accumulent des données]*. Récupéré le 22 juillet 2013 de <http://www.pbis.org/>
- Pierce, W.D., Cameron, J., Banko, K.M., & So, S. (2003). Positive effects of rewards and performance standards on intrinsic motivation [Les effets positifs des récompenses et des normes de performance sur la motivation intrinsèque]. *Psychological Record*, 53, 561- 579.
- Reder, F., Stephan, E., & Clément, C. (2007). Token economy programs in school settings: Is there a risk of a negative effect on motivation [Programmes d'économie de jetons en

- milieu scolaire : Y a-t-il un risque d'effet négatif sur la motivation]? *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 17, 165-169.
- Reiss, S. (2004). *The 16 strivings for God [Les 16 aspirations pour Dieu]*. *Zygon*, 39, 303-320.
- Reiss, S. (2005). Extrinsic and intrinsic motivation at 30: Unresolved scientific issues [La motivation extrinsèque et intrinsèque à 30: Questions scientifiques non résolues]. *The Behavior Analyst*, 28, 1-14.
- Solomon, B. G., Klein, S. A., Hintze, J. M., Cressey, J. M., & Peller, S. L. (2012). A meta-analysis of school-wide positive behavior support : An exploratory study using single- case synthesis [Une méta-analyse du Soutien au comportement positif: Une étude exploratoire utilisant la synthèse de cas uniques]. *Psychology in the Schools*, 49, 105-121.
- Statistiques Canada, (2010). Tendances du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs. *Questions d'éducation: le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation au Canada*, 7 (4). Récupéré le 22 juillet 2013 de <http://www.statcan.gc.ca/dailyquotidien/101103/dq101103a-fra.htm>
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: Schoolwide positive behavior supports [L'évolution des pratiques de la discipline: Soutien au comportement positif]. *Child and Family Behavior Therapy*, 24, 23-50.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered approaches [Réponse à l'intervention et le Soutien au comportement positif dans toute l'école: Intégration des approches multi-niveaux]. *Exceptionality*, 17, 223-237.
- Sugai, G., Horner, R. H., & Todd, A. (2000). *Effective Behavior Support Survey [Enquête sur le soutien efficace au comportement]*. Eugene, OR: Educational and Community Supports, University of Oregon.
- Sugai, G., Lewis-Palmer, T., Todd, A., & Horner, R. H. (2001). School-wide evaluation tool [Outil d'évaluation de l'école entière]. Eugene, OR: University of Oregon.
- Vincent, C., Spaulding, S., & Tobin, J. T. (2010). A reexamination of the psychometric properties of the School-Wide Evaluation Tool (SET) [Un réexamen des propriétés psychométriques de l'outil d'évaluation SET]. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12, 161-179.

Author Biographies

Steve Bissonnette, PhD est professeur à l'unité d'enseignement et de recherche Éducation de la Télé-Université. Il s'intéresse aux travaux sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles, à la gestion de la classe et des comportements dans l'école ainsi qu'aux approches et moyens pédagogiques favorisant la réussite des élèves en trouble de comportement et de ceux ayant des difficultés d'apprentissage.

Normand St-Georges, BPsÉd, agit comme professionnel de recherche à l'unité d'enseignement et de recherche Éducation de la Télé-Université. Il travaille, en étroite collaboration avec le professeur Bissonnette, à l'implantation du système Soutien au comportement positif (SCP) dans les écoles francophones canadiennes.